

Socialització i construcció d'identitats plurilingües a l'escola

Luci Nussbaum Capdevila

luci.nussbaum@uab.cat Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducció

Les visions romàntiques de les nacions-estat, sorgides al segle XIX, contenen en la seva formulació el binomi llengua-nació, establint així nexes estrets entre identitat nacional i llengua, entre identitat de les persones que habiten un territori i llengua. Aquesta formulació xoca avui de ple amb l'existència d'una societat cada cop més multilingüe, multicultural i heterogènia, trets que amenaçarien la pervivència del binomi i les identitats nacionals. Els discursos polítics a Catalunya són sovint paradigmàtics d'aquesta concepció romàntica, en el sentit que l'ús social de les dues llengües cooficials és a vegades categoritzat, segons quina sigui la perspectiva adoptada ("espanyola" o "catalana"), com una amenaça per a la permanència de cadascuna de les llengües en la societat i de la seva puresa. Aquesta dicotomia s'utilitza també per categoritzar els individus com a pertanyents a una comunitat o a l'altre (catalanoparlant, castellanoparlant), quan, en realitat, no existeix avui a Catalunya cap persona que sigui estrictament monolingüe. Al rerefons d'aquests discursos, s'observa una forta ideologia unitarista, en la qual no hi tindrien cabuda capteniments multilingües.

En canvi, l'observació del comportament quotidià de la gent mostra que aquests clivatges no s'ajusten a la realitat perquè les persones poden mostrar identitats lingüístiques diverses, segons les circumstàncies en què actuïn i segons els seus propòsits comunicatius. Així, per exemple, hom pot ser catalanoparlant a casa, castellanoparlant a la feina o actuar en 'mode bilingüe' simultàniament segons a qui s'adreça en una mateixa conversa (Nussbaum i Unamuno, 2006a; Woolard, 2008, 2011; Nussbaum i Cots, 2011).

Il·lustrarem aquesta variabilitat circumstancial de la identitat lingüística a partir d'un exemple literari, extret d'una obra autobiogràfica de Jorge Semprún:

J'ai pris la décision d'effacer au plus vite toute trace d'accent de ma prononciation française (...) Pour préserver mon identité d'étranger, pour faire de celle-ci une vertu intérieure, secrète, fondatrice et confondante, je vais me fondre dans l'anonymat d'une prononciation correcte (...)

Cette décision entraînait une conséquence, encore plus importante, même si elle venait à la contredire, en apparence. Il me fallait ne jamais oublier d'être un rouge espagnol, ne jamais cesser de l'être (Semprun, J. 1998: 79)¹.

El fragment il·lustra de manera diàfana la doble identitat lingüística que Semprún va construir i mantenir al llarg de la seva vida. En efecte, l'exili de la seva família i l'educació del personatge en un centre francès el van conduir a voler, des de l'adolescència, 'fer-se passar' per autòcton en determinades situacions, que l'autor explica en el seu llibre. Amb els anys, Semprún va convertir-se en un autor reconegut en llengua francesa; això no obstant, mai no va deixar de parlar i d'escriure en la seva primera llengua. Aquesta doble identitat lingüística es va fer palesa sovint en actes públics a França o quan el 1988 va esdevenir ministre de cultura de l'Estat espanyol. El cas de Semprún no és infreqüent; és fàcil de trobar altres exemples d'exhibició pública de identitats híbrides.

L'escola és un espai privilegiat per estudiar aquests fenòmens, atès que és un dels llocs en què es concreten els discursos institucionals i un espai de transmissió de la cultura oficial. Però també perquè és un dels terrenys en què nois i noies interactuen no només amb docents sinó també amb companyes i companys i personal escolar i aprenen maneres d'actuar amb les altres persones. Així l'escola és un lloc de socialització, entesa aquesta com l'accés cronològic a les formes culturals qui permeten als individus de 'participar en el món' o d'adquirir allò que Bourdieu (1980) anomena l'*habitus* (Kulick et Schiefferin, 2004). Ja els primers treballs antropològics sobre la socialització lingüística (Ochs i Schiefferin, 1984) consideren l'agentivitat de la persona –és a dir la seva manera de participar en les diferents comunitats de pràctiques (Wenger, 1999) en què es troba inserida (com ara la família, el veïnat, els companyes d'esport, les classes,...)– és la base i el motiu de l'aprenentatge de competències per comunicar i per actuar en tant que individu social.

Ara bé, l'escola, per la seva funció tradicional de transmissió de la cultura oficial, té tendència a voler uniformitzar les competències comunicatives, a fer-les homogènies per acostar-les a norma acadèmica, estretament lligada a la ideologia un-Estat (o una nació) –una– llengua. Això ha comportat, durant decennis, tractar de corregir en la parla de l'alumnat tota marca de pertinença a comunitats lingüístiques 'diferents', la qual cosa ha generat a vegades resistències entre nois i noies, que la institució escolar ha atribuït a identitats familiars o ètniques fixades per naixement.

1. Traducció del fragment:

"Vaig prendre la decisió d'esborrar el més aviat qualsevol traça d'accent en la meua pronunciació francesa (...) Per preservar la meua identitat d'estranger, per fer-ne una virtut interior, secreta, fundacional i confont, em fondré en l'anonimat d'una pronunciació correcta (...)

Aquesta decisió comportava una conseqüència, encara més important, encara que la contradeia, en aparença. Em calia no oblidar mai de ser un roig espanyol, no deixar mai de ser-ho" (traducció de l'autora del present text).

La mobilitat internacional i la diversificació de les poblacions escolars planteja la qüestió en un primer pla: l'escola ja no pot ignorar les diverses formes de socialització lingüística del seu públic i ha d'afrontar l'heterogeneïtat, la variació de les pràctiques comunicatives del seu alumnat. D'altra banda, les polítiques europees atorguen cada cop més un lloc notable a la competències en llengües per part de la ciutadania, promovent l'educació plurilingüe (vegeu Consell d'Europa, 2001 i la web de la mateixa institució sobre Educació i Llengües²). L'escola es troba així en una tensió constant entre, d'un costat, la seva missió tradicional d'ensenyar la norma de la llengua 'nacional' i, de l'altre costat, els discursos sobre la necessitat de promoure el plurilingüisme i una població escolar molt diversa (Bigot i Vasseur, 2012).

La presa en consideració de l'heterogeneïtat implicaria, des del nostre punt de vista, una reconceptualització de la noció d'identitat, examinada segons visions actuals i considerant totes les seves dimensions i variabilitats. En aquest sentit, les perspectives constructivistes proposen d'observar la manera com els individus, en activitats socials concretes, s'adhereixen a un grup o altre i, alhora, mostren el seu coneixement i percepció de les estructures socials (Antaki i Widdicombe, 1998; Auer, 2005), refusant així d'explicar les identitats, d'una banda, com atributs fixes i estables de les persones i, d'altra banda, de vincular-les directament a categories com ara les llengües (Cameron, 1990; Auer 2005). Aquests enfocaments ofereixen visions estimulants per a la recerca educativa en promoure l'interès per les interaccions entre socialització lingüística institucional i socialització en la família i amb els iguals, de manera a comprendre l'emergència d'identitats híbrides.

En aquest text, em proposo il·lustrar, a partir d'algunes dades, la manera com nois i noies procedents de la immigració recent categoritzen les llengües del seu entorn i la manera com construeixen 'localment', en la interacció amb d'altres persones i en circumstàncies precises la seva identitat.

2. Contextos escolars per observar la socialització

Les lleis en matèria d'educació lingüística a Catalunya, com és sabut, pretenen garantir la transmissió intergeneracional del català entre la població que no parla la llengua en família, alhora que garanteixen l'aprenentatge del castellà i d'una llengua estrangera (a vegades dues). Aquest paisatge legislatiu adquireix però geometries variables segons la zona geogràfica i la presència més o menys important de població d'origen estranger. En les zones en què la població de l'entorn escolar utilitza majoritàriament el català en les interaccions de la vida quotidiana, s'estableix una certa continuïtat entre usos lingüístics a l'escola i a fora de l'escola. En canvi, en zones en les qual la llengua que empra la població de l'entorn escolar és majoritàriament el castellà (o d'altres llengües que aporta la immigració recent), la ruptura

2. Vegeu especialment la Plataforma europea de recursos i de referències per a l'educació plurilingüe i intercultural: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/schoollang_EN.asp

entre pràctiques comunicatives a l'escola i en el barri és manifesta (Unamuno i Nussbaum, 2006). En aquests casos, a vegades, l'aprenentatge del català és percebut per determinat alumnat com una exigència escolar sense massa relació amb la vida quotidiana, mentre les polítiques educatives a Catalunya i, en gran mesura, les forces socials, consideren que el domini del català és un recurs de primer ordre per a la cohesió social perquè garanteix l'adquisició de competències plurilingües similars a tota la població i la consolidació d'una sola comunitat lingüística capaç de comunicar-se en dues llengües. Ens els contextos que hem esmentat, en què s'empra sobretot el castellà o altres llengües, l'escola té el repte d'aconseguir la socialització en una llengua que no és sentida per cert alumnat com una eina útil per la vida quotidiana.

El nostre grup de recerca³ duu a terme des de fa una desena d'anys investigacions en centres d'educació primària i secundària situats en barris i zones la població dels quals utilitza sobretot el castellà en els intercanvis de la vida quotidiana. Un dels nostres objectius és avaluar, a partir de plantejaments de tipus etnogràfic –recollint dades d'ordre divers en context escolar–, les formes de socialització lingüística proposades per l'escola i la manera en què aquestes formes són percebudes per l'alumnat⁴. Les dades recollides contenen observacions en diversos espais escolars, enregistraments d'interaccions a l'aula i fora de l'aula, entrevistes i produccions orals i escrites. En aquest text, ens centrarem exclusivament en dades procedents d'entrevistes, per examinar la manera com els escolars es posicionen davant les llengües en aquesta mena d'intercanvis amb una persona adulta.

L'anàlisi de la interacció permet d'explorar les identitats que construeixen localment nois i noies entrevistats amb les entrevistadores. Les trobades van ser realitzades, en espais escolars, conduïdes per una persona de l'equip investigador que nois i noies relacionen amb la institució. Aquestes circumstàncies fan que els escolars implicats atribueixin a la conversa característiques de situació escolar, sobretot perquè les experiències d'entrevistes són les que han fet en aquest context, especialment en situacions d'avaluació de competències.

En la seva activitat conversacional, l'entrevistadora sol assemblar-se a allò que fan els mestres: formula preguntes que esperen resposta i hi dona feedback a les intervencions de nois i noies. Aquesta manera de plantejar la interacció, fa que aquests i aquestes categoritzin la situació de parla com a esdeveniment escolar i s'hi fa que aquests orientin manifestament (Nussbaum i Unamuno, 2006b), com es veurà més endavant.

3. Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües (<http://greip.uab.cat>).

4. Aquestes recerques han rebut finançament del govern espanyol (projectes SEJ2007-62147-EDUC i EDU2010-17859) i de la Generalitat de Catalunya (projectes 2005SGR00330 i 2009SGR1273).

3. Socialització i afiliació a l'escola

En aquesta secció, s'examinaran fragments del nostre corpus⁵ il·lustratius de diverses formes de socialització lingüística i, alhora, de les maneres en què alguns alumnes mostren les seves identitats 'situades', és a dir, construïdes en interacció amb una persona adulta. Ens centrarem en tres fenòmens observats: la socialització entre iguals, la categorització de la llengua principal d'escolarització i el lloc atorgat a les llengües de la família, no presents en l'espai escolar.

3.1 Socialització entre iguals

Com s'ha indicat, a l'escola no només s'aprenen continguts presents en el currículum sinó i sobretot maneres d'actuar amb les membres que constitueixen la comunitat de pràctiques; els iguals, companys i companyes tenen un lloc rellevant en els processos de socialització. En el fragment següent, l'entrevistadora Cecília (CEC) parla amb Clara (CLA)⁶ –noia de 12 anys, nascuda a Catalunya, de família marroquina– sobre l'ús del català entre companys (línies 126-132). La noia diu que parlen en castellà perquè no els agrada parlar català; però interromp la pregunta començada per Cecília (línies 130-132) per iniciar una explicació sobre el seu aprenentatge del 'bangladesh' (línia 133 i següents).

Fragment 1⁷

126. CEC: així com_ quan treballes a a classe amb els companys així sempre parles castellà\
127. CLA: sí\ amb ells sí\ perquè no ens agrada parlar en català\
128. CEC: no us agrada\ per què\
129. CLA: perquè estem acostumats a pa_ a parlar en castellà\
130. CEC: ah-\ entre així per_ quan una [una]
131. CLA: [sí]\
132. CEC: una feina\
133. CLA: i jo ara estic aprenent a parlar en bangladesh\
134. CEC: en bangladesh\
135. CLA: la Ainia m'està ensenyant\
136. CEC: és veritat\
137. CLA: sí\
138. CEC: què xulo\ és difícil\
139. CLA: °sí° \
140. CEC: a veure un exemple\

5. Dades recollides i transcrits per l'autora, M. Molina, V. Unamuno, i T. Díaz.

6. Tots els noms són de pseudònims, per preservar l'anonimat dels participants.

7. Els símbols utilitzats en les transcripcions figuren en annex de la pàgina 75.

141. CLA: un exem_ {(?) *papia joisi to mish un dor*\\
 142. CEC: això sona superbé\\ què_ què vol dir/(elle rit)
 143. CLA: la Ainia *dice que tu eres bonica*\\
 144. CEC: ah sí/ ah:\\ i quan_ i com t'ensenya/
 145. CLA: +pos+ ella escriu_ jo escric en es_espanyol-li posem-ho igual \\ i jo
 escric en bangladesh\\
 146. CEC: ah-ll però t'ensenya a escriure i també a parlar/
 147. CLA: sí\\

Malgrat el que diu sobre la llengua que empra amb companys i companyes, Clara no té cap problema per utilitzar el català. En aquest cas sembla doncs que les pràctiques educatives de l'escola han estat suficients per proporcionar-li competències per interactuar amb una persona adulta en català. Però la ciutat cosmopolita ofereix a Clara l'oportunitat de contacte amb d'altres llengües i cultures per identificar-s'hi, tot i no fer part de la comunitat lingüística que empra la llengua. Es tracta d'un cas del que Ramp-ton (1995) anomena *crossing*, és a dir, la utilització de formes que no pertanyen pròpiament al repertori del parlant, sinó al d'un grup al qual la persona vol acostar-se.

Aquest fenomen, constitueix un exemple de socialització entre els murs de l'escola, que escapa de les formes institucionals. En el fragment següent, observarem un cas oposat, en el sentit que l'alumne mostra la seva afiliació a les formes escolars de socialització.

3.2. *Orientació cap a la institució*

En l'extracte 2, l'entrevistadora Teresa (TER) conversa amb Kamal (KAM) –noi de 11 anys, d'origen marroquí que viu a Barcelona des de fa 4 anys en el moment de l'entrevista– sobre la seqüència cronològica d'aprenentatge de les llengües cooficials.

Fragment 2

138. TER: i quin vas aprendre més ràpid\\ més de_ primer de tot\\ què vas aprendre/l primer/
 139. KAM: el català\\
 140. TER: a l'escola/
 141. KAM: sí\\ vaig aprendre el català\\
 142. TER: i el castellà com el vas aprendre/
 143. KAM: doncs amb els meus amics d'aquí\\ ells me'n van ensenyar\\
 144. TER: ah sí/
 145. KAM: sí\\
 146. TER: curios\\ no/ que vas aprendre català amb amb amb les mestres i castellà amb els teus amics\\
 147. KAM: sí\\ què· el m meu pare quan havia vingut\\ i jo voli:a aprendre primer: castellà\\ però: m'ha dit que: si: primer aprens català i llavors er er és més fàcil aprendre el castellà\\

L'ordre cronològic d'aprenentatge explicat per Kamal (primer el català i després el castellà, línies 139-143) no respon en absolut a la realitat observada sobre el terreny: les dues llengües que s'utilitzen a l'escola i són apreses simultàniament per nois i noies nouvinguts. Però és cert que tenen tendència a utilitzar el castellà en les relacions entre iguals (línia 143), com també ho indica Clara en el fragment (1), atès que és la llengua comuna al barri, mentre que el català queda restringit a les classes i a les interaccions amb el personal docent. Semblaria doncs que Kamal vol satisfer l'entrevistadora, que ha formulat una pregunta dicotòmica, alhora que s'identifica amb la llengua principal d'escolarització, evocant la veu d'autoritat paterna (línia 147).

Considerem un altre fragment de la mateixa entrevista, en el qual Teresa valora positivament les competències del noi (línies 278, 280), mentre que ell les minimitza i assenyala les seves limitacions, motivades per la seva manca d'oportunitats d'utilitzar la llengua catalana (línies 281, 283, 285). Quan l'entrevistadora convergeix respecte d'aquest punt de vista (línia 286), Kamal s'hi oposa, afirmant que ell utilitza també el català al carrer i amb els veïns (línies 291, 293).

Fragment 3

278. TER: però en saps molt tu de català\ no\

279. KAM: sí\

280. TER: i saps llegir bé i escriure bé\ no\

281. KAM: sí\ a_ algunes vegades er algunes coses no les entenc\

282. TER: bueno\

283. KAM: perquè se'm +olviden+\

284. TER: clar però_\

285. KAM: perquè parlo: castellà només amb els meus amics llavors les coses se'm +olviden+\

286. TER: ja\ clar\ només parles català amb la mestra\ no\

287. KAM: sí\

288. TER: i amb mi ara\

289. KAM: sí\

290. TER: (riu) molt bé doncs escolta'm_\

291. KAM: i al carrer també\ +hablo+ català\

292. TER: ah: al carrer ta_ clar\ català\

293. KAM: i amb els veïns\

El que interessa en aquest fragment és la capacitat de Kamal per participar en català, proposant nous temes (la relació entre competències i ús, a la línia 285), obrint de nou l'intercanvi quan Teresa el vol tancar (línia 290). Això indica que Kamal categoritza la interacció com un esdeveniment institucional i el català com la llengua adequada per a l'ocasió. El noi s'orienta cap a aquestes categoritzacions a partir de la producció de certs moviments conversacionals, dels quals pren la iniciativa (proposta de nous temes, obertura de nous intercanvis).

Els processos d'identificació amb la llengua de l'escola no són homogenis perquè la socialització lingüística pot haver-se produït en conflicte amb les relaci-

ons entre escolars i la manera com la institució avalua el seu rendiment. En el fragment següent, s'observarà el cas d'un noi que se situa a les antípodes de Kamal. L'escola ha reeixit a socialitzar-lo en català però no a fer-ne un membre afiliat a la institució.

3.3. *Rebuig d'identificar-se amb la institució*

Rashid és un noi de 13 anys, de família marroquina nascut a Catalunya. Va a escola al mateix centre que Kamal i viu en el mateix barri. Parla català amb fluïdesa; tot i així, afirma (línia 312), que no li agrada de parlar la llengua i que ja li ha dit a la seva tutora (línia 312 i següents); però que l'ha d'utilitzar perquè es la llengua de l'escola, i tria formes de resistència parlant castellà amb els monitors de pati (línies 315-316).

Fragment 4

311. TER: i això de l'escola que tot_ que tot sigui en català- l què/
312. RAS: ia:\ li vaig dir a tutoria que no m'agrada parlar català\
313. em deia- l'fes un esforç parlar català i així aprovaràs coses i tot \
314. i:_ i tinc que parlar\ perquè és el idioma de l'escola\ no/
315. però al pati a vegades parlo castellà\ amb els profes del pati- no/
316. parlo castellà\ no parlo- l a classe} és l'únic lloc que parlo català\
317. TER: però a tu t'agrada- no/ parlar cata [là]/
318. RAS: [ca]talà/ l (soroll de negació)
319. TER: a no/ (rient)
320. RAS: no\
321. TER: (riu) i ara estàs parlant- no/

Les nostres dades de camp ens diuen que Rashid repeteix curs, ja hauria de ser fora de l'escola primària i que, precisament els seus baixos resultats en català són l'obstacle per al seu pas a l'educació secundària. Això fa comprensible el seu rebuig de la llengua catalana, malgrat ser-ne un parlant prou competent, alhora que ho és en castellà i en darija (varietat del àrab parlat al Marroc). L'escola, però, ignora les potencialitats d'aquestes capacitats, atès que no tenen cabuda en allò que s'avalua favorablement per a la promoció educativa.

Però –i contràriament al que s'ha observat en el fragment 1– les llengües de la família no només poden ser ignorades per l'escola, sinó també menystingudes per companyes i companyes com ho expressa Hawia (HAW), noia de 6è curs d'origen Gambià, en l'entrevista amb Laura (LAU) en el fragment següent.

Fragment 5

1. LAU: val molt bé\ jugues a la plaça doncs amb els nens que estan
2. a la plaça\ què parles/
3. HAW: si són de color parlo en_ en_ en el meu idioma\

4. i si són catalanes també parlo en català\
5. LAU: molt bé val i a l'escola/
6. HAW: a l'escola/ a vegades la gent_ nosaltres
7. parlem el nostre idioma\ i la gent em diu per què
8. no parleu el nostre idioma_ per què no parleu en català/
9. i dic jo perquè volem\
10. LAU: clar a tu t'agrada parlar el teu idioma\
11. HAW: sí\
12. LAU: a l'escola no/
13. HAW: sí\
14. LAU: molt bé què el pa_ però el parles al pati/
15. HAW: sí\ però diuen que els insultem\
16. i no els insultem\ estem parlant només\

En aquest cas, contràriament al que s'ha observat en el fragment 1, companys i companyes entenen com una agressió al col·lectiu la utilització d'una llengua no comuna (línies 15-16).

Així les llengües familiars semblen quedar relegades, en molts casos, a les interaccions amb persones de la mateixa comunitat i en espais privats.

3.4. Identitats lingüístiques privades

Al costat d'aquestes afiliacions oposades, situades en una interacció amb una persona adulta, nois i noies declaren també afiliacions envers les seves llengües d'origen, però aquestes només s'exhibeixen en l'àmbit privat o semiprivat com s'ha vist en el fragment 5. En l'extracte següent, Haffi (HAF), noi originari del Pakistan explica a Cecília (CEC) les llengües que ensenyaria als seus fills perquè aquestes no s'aprenen a l'escola (línies 300-301).

Fragment 6

297. CEC: i en quina llengua parlaries als teus fills/
298. HAF: doncs-ll els meus fills els parlaria en_ en urdú i panjabi i_
299. perquè en l'escola aprendrien català castellà i anglès\
300. però urdú i panjabi no aprendrien en l'escola\
301. doncs els parlaria en urdú i en panjabi\

Aquest conjunt de fragments mostren que les relacions llengua– identitat són complexes. Els processos de socialització poden atorgar competències lingüístiques a les persones, sense que això impliqui identificacions definitives i estables amb les estructures institucionals que promouen l'aprenentatge d'una llengua o altra. Com ho fa Semprún, els nois i les noies d'origen estranger que es presenten en les nostres dades poden aprendre a exhibir identitats diverses segons les circumstàncies i interlocutors, més enllà de la llengua que utilitzin.

4. Consideracions finals

Tradicionalment, en certs enfocaments de la sociologia, de l'antropologia y de la psicologia social, la identitat ha estat entesa com allò que la persona és. Es tractaria doncs d'una propietat que permetria de descriure els grups socials, lingüístics, ètnics, d'establir-ne les fronteres i de fixar-ne les diferències (Widdicombe, 1989). Estudis en aquestes perspectives expliquen, pel biaix de la identitat, el comportament de les persones i llurs afiliacions als grups. Aquesta mirada sobre la identitat es pot qualificar d'essencialista (atribut de la persona) et de realista (correspondència entre les persones y la realitat social). Així la identitat és concebuda com un fenomen demogràfic que tindria conseqüències previsibles que els estudis experimentals poden correlacionar: 'a tal identitat li correspon tal comportament' i vice-versa.

En canvi, les propostes constructivistes descriuen les identitats com a fenòmens variables, presentacions de la pròpia persona que es construeixen en les relacions socials i que permeten de situar-se, segons les circumstàncies, en relació al món i davant els altres. La identitat de les persones és doncs fragmentària, en flux constant, situada en les interaccions i negociable amb els interlocutors. Les llengües constitueixen recursos de primer ordre en la construcció de les identitats, però, com s'ha mostrat, les competències lingüístiques no suposen afiliació a les estructures socials oficials que s'erigeixen en portadores de les seves essències.

L'associació llengua-nació és una idea de l'Europa moderna i del sorgiment dels Estats-nacions profundament arrelada en una ideologia monolingüe, que perviu malgrat els canvis demogràfics, polítics et econòmics. Com indiquen alguns autors (Auer, 2005; Heller, 2007, entre d'altres), la mobilitat social i les migracions amenacen les 'identitats nacionals' en posar en perill el binomi llengua-nació. Semblaria doncs que les poblacions migrants haurien de renunciar a les seves llengües d'origen o bé guardar-les per a la intimitat, com ho sostenen les visions folklòriques o com ho fan moltes persones (vegeu fragments 5 i 6). L'escola tracta a vegades de canviar aquest posicionament essencialista introduint programes de sensibilització a la diversitat lingüística, de valorització de les llengües heretades, donant un espai públic a les llengües de la immigració (Barrieras et al., 2009; Noguerol, 2009), però ho fa amb grans dificultats, perquè l'admissió de la diversitat ataca les bases de la uniformització inherent a la idea de nació.

El multilingüisme, la multiculturalitat i la heterogeneïtat presents en la societat actual posen en qüestió les 'identitats nacionals' i fan preguntar-se si cal posseir una cultura autòctona (i quina) per viure i conviure en una comunitat. Les competències en llengües són, no hi ha dubte, recursos per a la cohesió social, perquè permeten a les persones circular i participar en la vida quotidiana, però no suposen adhesió amb (o identificació amb) valors que tradicionalment se'ls ha atorgat.

Annex: Símbols utilitzats en les transcripcions

Inicials del parlant	Majúscules
Entonació ascendent, descendent mantinguda	/ \ –
Pauses menys et més llargues	(n segons)
Allargament sil·làbic segons durada	: ::
Encavalcament	[text]
Interrupció	Text_
Intensitat piano forte	° text° TEXT
Comentaris	(comentaris)
Alternances de llengua	cursiva
Formes híbrides	+text+
Fragments incomprensibles	xxx
Fragments dubtosos	(? text)

Referències bibliogràfiques

- ANTAKI C. i WIDDICOMBE S. (éds.) (1998). *Identities in Talk*. Londres: Sage Publications.
- AUER, P. (2005). “A postscript: code-switching and social identity”. *Journal of Pragmatics*, 37, 403-410.
- BARRIERAS, M. [et al.] (2009). *Diversitat lingüística a l'aula: construir centres educatius plurilingües*. Barcelona: Eumo Editorial / Fundació Jaume Bofill.
- BIGOT, V. i VASSEUR, MT. (2012). “Variations langagières en contexte scolaire pluriculturel: quelle dynamique pour la socialisation langagière des élèves?”. M. Dreyfus y J-M Prieurs (dirs.). *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*. París, Michel Houdiard éditeur, 168-181.
- BOURDIEU, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris: Ed. de Minuit.
- CAMERON, D. (1990). “Demythologizing Sociolinguistics. Why language does not reflect society”. Joseph, J i Taylor, M. (eds.). *Ideologies of language*. Londres: Routledge, 73-93.
- CONSELL D'EUROPA (2001). *Marc europeu comú de referència*. Strasbourg: Consell d'Europe (versió catalana publicada per la Generalitat de Catalunya, disponible a la xarxa).

- HELLER, M. (2007). "Multilingual communicative competence: Towards a genealogy". Guasch, O i Nussbaum, L. (eds.). *Aproximacions a la competència multilingüe*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 17-34.
- KULICK, D. et SCHIEFFERIN, B. (2004). "Language socialisation". Duranti, A. (ed). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden: Blackwell Publishing, 88-119.
- NOGUEROL, A. (2009). Didàctica de les llengües en entorns multiculturals. *Perspectiva Escolar*, 337: 20-27.
- NUSSBAUM L. i UNAMUNO, V. (2006a). "La compétence sociolinguistique, pour quoi faire?". *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 84, 47-65.
- NUSSBAUM L. i UNAMUNO, V. (eds.) (2006b). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- NUSSBAUM, L. i COTS, JM. (2011). "Doing learning languages in a multilingual context: Pragmatic aspects of classroom discourse in Catalonia". L. Payrató i J.M Cots (eds.), *The Pragmatics of Catalan*. Londres. Mouton De Gruyter, 331-359.
- OCHS, E. et SCHIEFFELIN, B.B. Language Acquisition and Socialisation. R. Sweder et L. Levine (eds), *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Education*. New York, Cambridge University Press, 1984, 376-320.
- RAMPTON, B. (1995). *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents*. Londres: Longman.
- SEMPRUN, J. (1998). *Adieu vive clarté*. Paris: Gallimard.
- UNAMUNO, V. i NUSSBAUM, L. (2006). "De la casa al aula: ámbitos y prácticas de transmisión y aprendizaje de lenguas". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (42), 43-51.
- WIDDICOMBE, S. (1989). "Identity as an Analysts' and a Participants' Resource". CH. Antaki i S. Widdicombe (eds). *Identities in Talk*. Londres: Sage.
- WENGER, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WOOLA RD, K (2008). "Les ideologies lingüístiques: una visió general d'un camp des de l'antropologia lingüística. *Revista de Llengua i Dret*, núm. 49, 179-199.
- WOOLA RD, K (2011). "Is there linguistic life after high school? Longitudinal changes in the bilingual repertoire in metropolitan Barcelona". *Language in Society*, 40, 617-648.